

*На правах рукописи*

**Наумова Любовь Дмитриевна**

**Формирование готовности старших  
школьников к продуктивному  
разрешению конфликтов**

**13.00.01 – общая педагогика,  
история педагогики и образования**

**А В Т О Р Е Ф Е Р А Т**

**диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук**

**Тюмень - 2010**

Работа выполнена в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет»

**Научный руководитель –** академик РАО,  
заслуженный деятель науки РФ,  
доктор педагогических наук, профессор  
**Загвязинский Владимир Ильич**

**Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор  
**Базелюк Владимир Васильевич**  
кандидат педагогических наук  
**Кузнецова Нина Ивановна**

**Ведущая организация –** ФГАОУ ВПО «Российский  
государственный профессионально-  
педагогический университет»

Защита состоится 14 мая 2010 года в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.01 при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет» по адресу: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10.

С диссертацией можно ознакомиться в Информационно-библиотечном центре Тюменского государственного университета.

Автореферат разослан 9 апреля 2010 г

*Ученый секретарь  
диссертационного совета*

*Строкова Т.А.*

## Общая характеристика работы

**Актуальность исследования.** Современное общество характеризуется «разновекторностью» ценностей и ценностных ориентаций, всё возрастающим информационным потоком, неопределённостью будущего, обстановкой социальной и психической напряжённости, стрессовостью, агрессивностью. Все эти факторы не только увеличивают, но и весьма усложняют прежние повседневные коллизии и проблемы, вследствие чего конфликты между людьми обостряются и всё чаще развиваются по крайне деструктивному сценарию. Поэтому, сталкиваясь с конфликтами в семье, в стенах школы, на улице, старшеклассники не могут найти продуктивные пути их разрешения и адаптироваться к новым социальным условиям.

Поскольку в жизни деструктивных конфликтов гораздо больше, чем потенциально продуктивных, современному человеку необходимо умение направлять возникающие деструктивные конфликты в позитивное русло и/или продуктивно их разрешать. Несмотря на то, что педагогический подход, ориентированный на продуктивный конфликт, появился сравнительно недавно и пока окончательно теоретически не оформился, становится очевидным, что для того, чтобы формировать готовность к продуктивному разрешению конфликтов, необходимо использовать развивающий и воспитывающий потенциал не только позитивных, но и деструктивных по содержанию конфликтов. Ещё А.С. Макаренко в своей работе использовал именно деструктивный конфликт как педагогическое средство влияния на отношения своих воспитанников и продуктивную основу развития их личности. Его опыт является полезным примером в отношении минимизации негативных и усиления конструктивных последствий конфликта. К сожалению, он не получил в дальнейшем широкого распространения в педагогической теории и практике.

Конфликт является предметом исследования многих наук, каждая из которых внесла свой весомый вклад в изучение его сущностных характеристик.

В *историко-философской литературе* в разные исторические эпохи подвергались анализу созидательные и разрушительные функции конфликта, выявлено сущностное понимание конфликта через противоречие как системообразующего фактора (Аристотель, Г. Гегель, В.А. Лефевр, Платон, В.И. Сафьянов, Е.И. Степанов, Г.Л. Смолян, Г.М. Штракс и др.).

В *социологии* раскрыты механизмы социальной напряжённости и динамики протекания конфликта (Н.С. Данакин, Р. Дарендорф, А.В. Дмитриев, Э. Дюркгейм,

А.К. Зайцев, А.Г. Здравомыслов, Г. Зиммель, Л. Козер, Г.И. Козырев, В.Н. Кудрявцев, К. Маркс, В.П. Ратников, Д. Рубин, Л.Н. Цой и др.).

В *психологии* выявлена позитивная природа конфликта, являющегося продуктивной основой культурного развития личности, описаны характеристики конфликтных личностей, представлены практические меры по регулированию и разрешению конфликтных ситуаций: технологии переговорного процесса, консультирование, примирение сторон и др. (Е.Н. Богданов, Н.Ф. Вишнякова, Л.С. Выготский, Н.В. Гришина, Е.А. Донченко, М. Дойч, А.А. Ершов, В.Г. Зазыкин, Н.В. Крогиус, К. Левин, Н.И. Леонов, М.С. Мириманова, В.С. Мерлин, Л.А. Петровская, Ж. Пиаже, Т.А. Полозова, Д. Скотт, Т.М. Титаренко, К. Томас, Б.И. Хасан и др.).

В *социальной психологии* изучены процессы взаимоотношения индивидов в группе, выявлены проблемы общения в конфликтных ситуациях (Г.М. Андреева, Е.В. Андриенко, А.А. Бодалёв, А.И. Донцов, Е.Н. Иванова, А.А. Крылов, В.А. Лабунская, Б.Ф. Ломов, Д. Майерс, В.Б. Ольшанский, Т. Шибутани и др.).

В *педагогике* исследованы особенности и виды педагогических конфликтов, выявлены возможности использования продуктивного конфликта в качестве ситуаций учения-обучения, даны методические рекомендации по предупреждению, преодолению, урегулированию и разрешению школьных конфликтов, предложены варианты конфликтологической подготовки педагогов и студентов педагогических специальностей (В.И. Андреев, Ш.А. Амонашвили, В.В. Базелюк, С.В. Баныкина, А.С. Белкин, Г.М. Болтунова, А.В. Дорохова, В.И. Журавлёв, Н.В. Изюмова, Н.И. Кузнецова, М.М. Рыбакова, Т.А. Чистякова, Н.В. Самсонова, В.А. Сухомлинский, О.Н. Лукашенок, А.С. Макаренко, С.Ю. Тёмина, Н.Е. Щуркова и др.).

Однако на сегодня фактически нет работ, где бы рассматривались теоретические и практические аспекты использования и позитивных, и деструктивных конфликтов в качестве инструментов воспитания школьников, где был бы показан механизм перевода деструктивного конфликта в позитивное русло для его продуктивного разрешения. Не разработан критериально-диагностический комплекс мониторинга формирования готовности к продуктивному разрешению конфликтов. Не выявлена сущность понятия «готовность к продуктивному разрешению конфликтов»; отсутствует определение «конфликт в педагогическом процессе». К тому же часто исследователи отождествляют понятия «продуктивный конфликт» и «продуктивное разрешение конфликта»; «педагогический конфликт» и «конфликт в педагогическом процессе».

Анализ состояния разработанности проблемы в науке и практике позволил

выявить следующие **противоречия**:

- между увеличивающимися и усложняющимися в современном обществе жизненными коллизиями, проблемами и конфликтами и недостаточностью у молодого поколения социальных навыков, позволяющих им продуктивно их разрешать;

- между объективной необходимостью использования уникального воспитательного потенциала позитивных и деструктивных конфликтов и неразработанностью теоретических основ и практических механизмов, приёмов и способов инициирования позитивных конфликтов и перевода деструктивных в продуктивное русло.

Вскрытые противоречия обусловили **проблему** исследования: выявить, как использовать, наряду с позитивными, деструктивные конфликты в качестве инструментов воспитания старшеклассников.

Поиск старшими школьниками своей идентичности, связанный с желанием найти ответ на вопрос: «Кто я такой и что я могу?», ценностные и эмоционально-чувственные отношения, интуиция, рассуждения о смысле жизни старшеклассников создают благоприятные условия для формирования готовности к продуктивному разрешению конфликтов.

Отмеченное позволяет считать актуальным диссертационное исследование на тему: **"Формирование готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов"**.

Формирование готовности старшеклассников к продуктивному разрешению конфликтов осуществлялось в их повседневных межличностных отношениях, в ходе же учебных занятий в основном выполнялось средствами гуманитарных дисциплин. Это обусловлено тем, что гуманитарные предметы обладают не только огромным развивающим, но и воспитывающим потенциалом, поскольку содержат гораздо больше возможностей, чем предметы естественно-математического цикла, для обучения способам продуктивного разрешения конфликтов.

**Цель исследования:** выявить, теоретически обосновать и реализовать на практике психолого-педагогические механизмы, приёмы и способы формирования готовности старшеклассников к продуктивному разрешению позитивных и деструктивных конфликтов.

В качестве **объекта исследования** избран педагогически регулируемый процесс становления и развития личностных качеств, умений и способов деятельности, формирующих готовность старшеклассников к продуктивному

разрешению конфликтов.

**Предмет исследования:** сущность, структура готовности к продуктивному разрешению конфликтов, связь внутреннего мира старших школьников с конфликтогенными влияниями среды.

**Гипотеза исследования:** формирование готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов осуществляется на основе механизмов осознания, переосмысления и корректировки поведения, соотнесения внутреннего плана и внешней составляющей конфликта для порождения новых ценностных смыслов старшеклассников, реализуемых в педагогическом взаимодействии, если обеспечить:

1. постижение сути конфликта, совпадающих и несовпадающих позиций, выявление общности интересов, целей для борьбы с негативными проявлениями конфликтного взаимодействия одной или обеими сторонами, а далее активизировать самосознание для признания негативности позиции, личностных свойств (завышенной самооценки, нетерпимости, эгоистичности и др.), соотнесения индивидуальных интересов с коллективными и групповыми и предоставить воспитаннику не только свободный выбор и самостоятельную оценку ответственности за поступки, а возможность культуротворческих, внеконфликтных форм положительной самореализации через проявление своих способностей (интеллектуальных, спортивных, организаторских, лидерских и др.) и личностных качеств (целеустремленности, социальной позитивности, ответственности и т.д.) в общественно полезной практике;

2. единство мотивационного, когнитивного, операционального и рефлексивного компонентов готовности к продуктивному разрешению конфликтов через формирование и развитие:

- знаний и умений *посредством* включения в содержание уроков гуманитарных предметов конфликтологического анализа художественных произведений и исторических фактов для актуализации субъективного положительного опыта старшеклассников;
- опыта продуктивного разрешения конфликтов в ходе досуговой деятельности *путём* моделирования и проигрывания конфликтов, побуждающих старших школьников в процессе конфликтной деятельности к осознанному, самостоятельному выбору продуктивных ролевых позиций, адекватных той ситуации, в которой они представлены;
- освоения способов продуктивного разрешения конфликтов *через* проектирование

как в позитивных, так и в деструктивных конфликтах приёмов педагогического взаимодействия (обнажение проблемы, дилемма «каким же быть?», апелляция к общественному мнению, обращение к лидерам, мнимое игнорирование, моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы и т.д.) для оказания помощи и поддержки старшеклассникам в продуктивном разрешении конфликтов.

#### **Задачи исследования:**

1. Рассмотреть сущность понятия "готовность к продуктивному разрешению конфликтов", выявить особенности содержания, определить критерии оценки сформированности данной готовности старшеклассников.

2. Разработать и теоретически обосновать модель и методику формирования готовности старших школьников к продуктивному разрешению позитивных и деструктивных по содержанию конфликтов.

3. В ходе опытно-поисковой работы провести проверку эффективности предложенной модели и методики.

4. Разработать методические рекомендации для педагогов по формированию готовности старшеклассников к продуктивному разрешению конфликтов.

**Общей методологической базой** диссертационного исследования являются: идеи гуманной педагогики и личностно-ориентированного образования (Н.А. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.А. Сухомлинский, И.С. Якиманская и др.); теории готовности к деятельности (А.Г. Асмолов, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.Д. Левитов, В.А. Пономаренко, Д.Н. Узнадзе и др.) и развития личности в процессе деятельности и общения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.); психологические исследования понимания и смыслообразования (А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев и др.); положения теории педагогической помощи и поддержки школьников (О.С. Газман, А.В. Мудрик, Т.А. Строкова и др.) и организации педагогического взаимодействия (Е.В. Коротаева, В.А. Сластёнин и др.); труды по методологии социально-педагогических исследований (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др.).

**Теоретическую основу** исследования составляют: идеи о конфликте как о необходимом механизме развития личности (Л.С. Выготский, В.С. Мерлин, Б.И.Хасан и др.); процессы интериоризации-экстериоризации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) и их перенос на динамические характеристики конфликта (Л.А. Петровская, Н.В. Гришина и др.); идеи возрастной психологии об особенностях старшего школьного возраста и подходах к воспитанию старшеклассников (И.С.

Кон, К.С. Лисецкий, А.В. Мудрик и др.); теории поведения личности в конфликте (С.М. Емельянов, Н.И. Леонов, Т.С. Сулимова, К. Томас и др.) и вопросы общей логики разрешения конфликтов (А.Я. Анцупов, С.В. Баныкина, И.В. Изюмова, Л. Козер, Н.И. Леонов, М.М. Рыбакова, И.В. Сафронова, Д. Скотт, К. Томас, В.Т. Шепель, А.И. Шипилов и др.); базовые положения теории и практики переговорного процесса и посредничества (Н.В. Гришина, А.С. Кармин, А.К. Колеченко, Х. Корнелиус, В. Мастенбрук, Т.С. Овчинникова, М.И. Реутов, Д. Рубин, Р. Фишер, Ш. Фэйр, Б.И. Хасан, У. Юри и др.); представления о творческой природе конфликта (М. Дойч, Н.Ф. Вишнякова, Д.Г. Скотт и др.); принципы использования педагогических ситуаций и соответствующих им приёмов педагогического воздействия (Б.З. Вульф, С.М. Годник, Э.Ш. Натанзон, М.М. Поташник, и др.) и применения техники психодрамы (Я. Морено, М. Кипнис и др.); подходы к организации конфликтологической подготовки педагогов и будущих учителей (В.В. Базелюк, С.В. Баныкина, Г.С. Бережная, Г.М. Болтунова, Е.Е. Ефимова, О.Н. Лукашенок, И.С. Пилипец, М.И. Реутов, Н.В. Самсонова и др.) и др.

Для решения поставленных задач использовались различные **методы исследования**: *теоретические* (анализ научной литературы, теоретическое моделирование, прогнозирование, идеализация и восхождение от абстрактного к конкретному) и *эмпирические* (анализ результатов педагогической деятельности, метод обобщения независимых характеристик, индивидуальные и групповые беседы, метод диагностических ситуаций, имитационное моделирование конфликтов, тестирование, опытно-поисковая работа).

Исследование проводилось в период с 2005 по 2010 год и состояло из трёх условно выделенных этапов. *На первом, поисково-теоретическом, этапе (2005-2006)* осуществлялись изучение и анализ философской, психолого-педагогической и социологической литературы, формирование исходных представлений о проблеме и фактах, уточнение и разработка критериально-оценочного инструментария.

*На втором, преобразующем, этапе (2006-2009)* разработана и проверена в ходе опытно-поисковой работы модель и методика формирования готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов.

*На третьем, обобщающем, этапе (2009-2010)* проведено обобщение результатов исследования, осуществлено оформление диссертации, разработаны и внедрены в педагогическую практику методические рекомендации.

Опытно-поисковая работа проводилась **на базе** старших классов средней общеобразовательной школы № 57 г. Тюмени.



**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

- *выявлен* психологический механизм формирования готовности к продуктивному разрешению конфликтов, который осуществляется на основе принципа герменевтического круга как непрерывного движения от осознания внутреннего индивидуального смысла конфликта к переосмыслению его внешней составляющей, далее – к корректировке поведения; и обратно – к пониманию ценностно-смысловых значений других участников конфликтного взаимодействия и соотнесению их с групповыми и личностными;

- *расширено* традиционное представление о конструктивных функциях конфликта – познавательной, развивающей, инструментальной и перестроющей (Е.В. Андриенко и др.) включением в этот перечень воспитывающей функции. Реализация этой функции в педагогической деятельности предполагает наращивание нравственного опыта, образцов продуктивного поведения в конфликте, преодоление появления у старших школьников негативных личностных свойств и качеств и т.д.;

- *доказана* эффективность использования позитивных и деструктивных конфликтов в качестве инструментов воспитания старшеклассников;

- *раскрыт* механизм педагогической деятельности, направленной на реализацию воспитательной функции конфликта. Его суть в актуализации положительного индивидуального опыта и смыслопоисковой деятельности, не сведённой преимущественно к выбору стратегий поведения, а связанной с выработкой новой ценностно-смысловой позиции через включение: *в позитивном конфликте* - в ситуации нравственного выбора и самостоятельную оценку ответственности за поступки; *в деструктивном* - в общественно полезные практики для положительной самореализации;

- *установлена* закономерная связь между детским возрастом и возникновением, развитием и, соответственно, разрешением межличностных конфликтов: у младших школьников и подростков неразрешённый внешний конфликт преимущественно переводится во внутренний план, а у старших школьников, напротив, внутриличностный конфликт нередко обуславливает интерперсональный.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что:

- *определена* сущность понятия «готовность к продуктивному разрешению конфликтов» как установка, возникающая в результате появления способности соотносить внутреннюю и внешнюю стороны конфликта, намечать план действий и владеть инструментарием продуктивного разрешения конфликта;

- *введено* в научный оборот понятие «конфликт в педагогическом процессе», представляющий собой не только возникновение острых эмоциональных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса, а воспитательную ситуацию, позволяющую воспитаннику осознать, переосмыслить и скорректировать своё поведение, развивать положительные личностные качества и черты характера, а педагогу управлять позитивным и деструктивным конфликтом в воспитательных целях;

- *разработан и апробирован* критериально-диагностический комплекс мониторинга формирования готовности старшеклассников к продуктивному разрешению конфликтов: педагоги и старше школьники организуют свою деятельность с учётом соподчинённости мотивационного, когнитивного, операционального и рефлексивного в её содержании;

- *обоснована* типология конфликтов, наиболее часто встречающихся в среде старшеклассников, созданная на трёх основаниях: по направленности конфликта (позитивный и деструктивный); в зависимости от включённых в него участников (учитель-ученик, ученик-ученик и др.); и мотивов (самоутверждения; неадекватной самооценки; исключительное обладание чем-либо; выведывание реакции или завышенных требований к окружающим; статусно-ролевой, направленный на обладание желаемым статусом или ролью в группе сверстников; личностной неприязни и расхождения интересов; восстановление справедливости и др.);

- *выявлены* основные этапы формирования готовности старшеклассников к продуктивному разрешению конфликтов (смыслообразующий, смыслопреобразующий и смыслореализующий) с учётом особенностей процесса смыслообразования в конфликтном взаимодействии.

**Практическая значимость исследования** состоит в разработке и реализации: 1) методики, включающей систему приёмов и способов формирования готовности старшеклассников к продуктивному разрешению конфликтов; 2) комплекса проблемных заданий конфликтологической тематики на учебном материале гуманитарных предметов; 3) диагностического инструментария, позволяющего отслеживать динамику сформированности готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов (письменные тесты на проверку знаний, диагностические задания и ситуации); 4) программы работы с учителями, направленной на усвоение ими принципов, способов и механизмов использования позитивных и деструктивных конфликтов в качестве инструментов воспитания старших школьников; 5) тематики бесед с родителями «Искусство общения с

детьми-старшеклассниками».

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. В отличие от распространённого в педагогической конфликтологии подхода, ориентированного *на продуктивный конфликт*, суть которого в инициировании и разрешении продуктивных (познавательных или когнитивных) конфликтов, мы предлагаем подход, направленный *на продуктивное разрешение* как позитивных, так и деструктивных по содержанию конфликтов реального конфликтного взаимодействия. В первом случае доминирует развивающая, во втором - воспитательная функция конфликта.

2. В противовес существующему в науке мнению, что все школьные конфликты являются по сути педагогическими, мы считаем их частным случаем и причисляем к конфликтам в педагогическом процессе школы, более того, они дают и разный воспитательный эффект. Педагогические конфликты (с учениками) учитель должен научиться предотвращать или разрешать в самом начале их возникновения (по В.А. Сухомлинскому, это «нежелательные конфликты, которые в процессе воспитания приведут к деформации личности ребенка»), вместе с тем их иногда целесообразно намеренно инициировать для управления позитивным конфликтом в воспитательных целях. Конфликты, возникающие между самими учениками, – переводить в продуктивное русло и использовать в процессе воспитания.

3. Готовность старшеклассников к продуктивному разрешению конфликтов предполагает наличие интереса к освоению способов продуктивного разрешения конфликтов, стремление не избегать, а разрешать конфликты (мотивационный компонент); активное и осознанное владение знаниями о типах конфликтов, механизмах и способах их возникновения, развития и разрешения (когнитивный компонент); умение видеть разные варианты разрешения конфликта, владеть своим эмоциями, осваивать ценностные смыслы конфликта (операциональный компонент); умение понять и оценить поведение в конфликте (своё и других участников), осуществить ретроспекцию (что сделано, что не сделано) (рефлексивный компонент).

4. Сущность возрастного различия возникновения, развития и разрешения конфликта заключается в том, что у младших школьников и подростков конфликт имеет преимущественно внешнюю, «событийную» основу, у старшеклассников конфликт часто содержит внутреннюю причину, историю возникновения и развития. В первом случае исключение фактического конфликтного поведения участников приведёт к полному разрешению конфликта, а во втором – к частичному. Поэтому

перед педагогом стоят разные задачи: урегулировать внешний конфликт, чтобы исключить его переход во внутренний план младших школьников и подростков; у старшеклассников – найти и выработать новые ценностные смыслы для продуктивного разрешения интерперсонального конфликта.

5. Психологический механизм формирования готовности к продуктивному разрешению конфликтов основан на непрерывном движении: от осмысления внутреннего плана конфликта к осознанию внешнего и обратно - к углубленному пониманию его внутренней составляющей с помощью личностных приращений (обогащённой системы ценностей, способностей, личностных свойств и т.д.), соотносящих две стороны конфликта (внутреннюю причину и внешнее её проявление).

6. Педагогический механизм перевода деструктивного конфликта в позитивное русло реализуется посредством организации педагогического взаимодействия, в котором педагог интерпретирует внутреннюю причину конфликта и организует запуск процессов смыслоактуализации, а воспитанник осуществляет смыслополагание в конфликте и находит его содержание в жизненной перспективе; определяет и реализовывает культуротворческие, неконфликтные формы самореализации.

7. Процесс инициирования позитивного конфликта должен быть направлен на осуществление внутренней активности старшеклассников по осмыслению значения конфликта и формированию новой ценностной позиции для осознания негативных личностных свойств, вины в поступке и др. и раскаяния; включению воспитанников в ситуацию нравственного выбора и самостоятельной ответственности за разрешение конфликта.

8. Содержание и средства формирования готовности старшеклассников к продуктивному разрешению конфликтов связаны с процессами смыслообразования и реализуются в зависимости от условно обозначенных этапов. *Смыслообразующий* этап предполагает актуализацию субъективного положительного опыта старшеклассников и накопление способов продуктивного разрешения конфликта *через* включение в содержание уроков гуманитарных предметов конфликтологического анализа художественных произведений и исторических фактов. На *смыслопреобразующем* этапе осуществляется подготовка учащихся к поведению в реальных конфликтах *посредством* моделирования и проигрывания конфликтных ситуаций в процессе их досуговой деятельности. В ходе *смыслореализующего* этапа происходит перенос полученных умений продуктивного

разрешения конфликта в план жизненных коллизий старшеклассников *путём* проектирования в позитивном и деструктивном конфликтах приёмов педагогического взаимодействия и оказания помощи и поддержки в разрешении конфликтов.

**Достоверность и обоснованность** результатов обеспечиваются привлечением обширного фактического материала и его разносторонним анализом; опорой при обосновании исходных теоретических положений и разработке категориально-понятийного аппарата на фундаментальные психолого-педагогические и конфликтологические научные труды; адекватностью методов исследования его цели, задачам и предмету; сопоставлением данных, полученных в ходе исследования, с опубликованными в научной литературе; личным участием автора исследования в опытно-поисковой деятельности и в целом многолетним опытом работы в качестве учителя истории и обществознания, классного руководителя на параллели старших классов.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись в ходе их обсуждений на заседаниях академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований ТюмГУ, на школьных педагогических советах и заседаниях методического объединения классных руководителей в форме публичных докладов, мастер-классов, открытых уроков и внеклассных мероприятий общегородского масштаба. Основные положения и результаты проведённого исследования были доложены на *всероссийских* (Нижевартовск, 2006; Красноярск, 2007; Тобольск, 2007); *всероссийских с международным участием* (Тюмень, 2007); *международных конференциях* (Таганрог, 2009); «Первой всероссийской олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам» в РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, 2007); посредством публикаций результатов исследования в печати и др.

**Структура диссертации** состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографического списка и приложений.

### **Основное содержание диссертации**

Во **введении** представлено обоснование актуальности темы и проблемы, определены и сформулированы противоречия, объект, предмет, цель, задачи и гипотеза исследования; охарактеризованы теоретико-методологическая основа и этапы работы; обозначены новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «*Теоретико-практическое состояние проблемы*

*формирования готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов»* (далее ПРК) анализируется сущность понятия конфликт, даётся характеристика состояния проблемы в научной литературе и практике, предложена и описана типология конфликтов, отмечены особенности их возникновения, развития и разрешения в среде старшеклассников; выявлены и раскрыты психолого-педагогические механизмы перевода деструктивных конфликтов в позитивное русло.

Анализируя существующие в педагогической теории подходы к определению конфликта (В.М. Афонькова, В.В. Базелюк, С.В. Баныкина, А.С. Белкин, В.И. Журавлёв, М.М. Рыбакова, И.В. Сафронова, С.Ю. Тёмина, А.В. Мельничук и др.), мы выявили, что большинство исследователей, во-первых, не отмечают специфику школьных конфликтов, во-вторых, иногда ошибочно причисляют все их к педагогическим. А.С. Белкину, одному из немногих, удалось чётко определить проблемное поле педагогического конфликта как «противоречия, возникающего в учебно-воспитательном процессе при столкновении требований, интересов педагогов и учащихся, нуждающегося в разрешении и гармонизации отношений». Рассмотрение конфликта с позиции инструмента воспитания, позволило ввести более широкое понятие «конфликт в педагогическом процессе» и определить его как *не только возникновение острых эмоциональных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса, а воспитательную ситуацию, позволяющую воспитаннику осознать, переосмыслить и скорректировать своё поведение, развивать положительные личностные качества и черты характера, а педагогу управлять позитивным и деструктивным конфликтом в воспитательных целях.*

Как продуктивный, так и деструктивный конфликт представляют собой частные случаи проявления конфликта, но анализ научных работ позволил увидеть, что учёные часто отождествляют понятия «продуктивный конфликт» и «продуктивное разрешение конфликта», хотя речь идёт в первом случае о педагогическом явлении, а во-втором – о процессе. Психолого-педагогические исследования Л.С. Выготского, педагогическая стратегия Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, идеи конструктивной психологии Б.И. Хасана и др. заложили в отечественной конфликтологии концептуальную основу *педагогического подхода, ориентированного на продуктивный конфликт* в ситуациях учения-обучения. Несмотря на то, что в настоящее время этот подход продолжает интенсивно формироваться, возникает необходимость указать и на *другое направление в педагогике – продуктивное разрешение позитивных и деструктивных по*

*содержанию конфликтов.*

По мнению А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, деструктивный межличностный конфликт возникает тогда, когда один из оппонентов прибегает к *нравственно осуждаемым методам борьбы, стремится психологически подавить партнера, дискредитируя и унижая его в глазах окружающих*. Продуктивным, соответственно, является «конфликт, позитивно влияющий на структуру, динамику и результативность социально-психологических процессов и служащий *источником самосовершенствования и саморазвития личности*».

В большинстве педагогических исследований, с одной стороны, учёные утверждают, что сами конфликты и пути их разрешения могут быть продуктивными и деструктивными, а с другой, отмечают, что только первые учитель должен научиться использовать в процессе обучения и воспитания, а вторые – предотвращать или разрешать в самом начале их возникновения. Мы же исходим из того, что деструктивные конфликты не всегда следует стремиться предотвращать. Они могут служить инструментом воспитания.

Но на сегодняшний момент сложилась ситуация, когда на научно-теоретическом уровне необходимость использования потенциала деструктивных конфликтов заявлена декларативно (С.В. Банькина, Е.Е. Ефимова, А.Б. Немкова и др.). И хотя решение этой узловой проблемы лежит в плоскости поиска механизмов перевода деструктивного конфликта в позитивное русло, конкретные механизмы перевода ещё не выявлены. В то же время анализ научной литературы позволяет говорить о том, что в конфликтологической практике данная идея всё же находит своё воплощение.

Так, А.С. Макаренко намеренно инициировал продуктивные конфликты в работе со своими воспитанниками и использовал естественным образом возникающие деструктивные конфликты в качестве мощного воспитательного средства при умелом педагогическом воздействии (например, взрывной маневр, выражающийся в различных формах: доверие, отчуждение от коллектива, изоляция, гнев воспитателя и др.). По мнению Р. Мэя, главный принцип психотерапевтической практики состоит в том, что консультанту следует не освобождать клиента от страдания, но, скорее, перенаправить страдание в конструктивное русло. Психотерапевт исходит из того, что консультант не должен принимать на себя ответственность индивида за его спасение. В тяжелых случаях ему позволительно временно брать на себя некоторую степень ответственности, но лишь с тем, чтобы в конечном итоге вернуть её клиенту в более определённой форме. Его опыт убеждает

в целесообразности предельного обострения переживания клиента и вызова кризиса. В то же время Р. Мэй предостерегает: «Не достигнув достаточной квалификации, консультант не должен пользоваться этим весьма деликатным методом». Одним из немногих современных ученых, предпринявших попытку развить обозначенные идеи, стала Л.Н. Цой. Ею предложен «конфликт-метод», предполагающий участие третьей стороны в разрешении конфликта посредством минимизации деструктивных элементов в конфликте и его переводе в позитивное русло. Но социологом не выявлены механизмы и не описаны технологии, позволяющие практически осуществить представленные позиции. К тому же Л.Н. Цой несколько абсолютизирует деструктивные конфликты. В целом же выявленный нами подход не получил должного научно-обоснованного распространения.

В диссертации приводятся подходы к типологизации школьных конфликтов (М.М. Рыбакова, А.В. Симанова, В.А. Якунин и др.), отмечается, что она нуждается в существенных дополнениях и корректировке. В связи с этим, разработана типология конфликтов старшеклассников как субъектов педагогического процесса, созданная на следующих основаниях: по направленности конфликта (позитивный и деструктивный); в зависимости от включённых в него участников (учитель-ученик, ученик-ученик и др.); и мотивов (самоутверждения; неадекватной самооценки; исключительное обладание чем-либо; выведывание реакции или завышенных требований к окружающим; статусно-ролевой, направленный на обладание желаемым статусом или ролью в группе сверстников; личностной неприязни и расхождения интересов; восстановление справедливости и др.).

В школьной практике нередко присутствуют педагогические ситуации, когда воспитанники проявляют негативные личностные качества (эгоистичность, лживость, двуличность и т.д.) или поступки. В воспитательной деятельности учителя они становятся серьёзными проблемами, разрешить которые и призван специально созданный позитивный конфликт. В процессе педагогического взаимодействия происходит признание воспитанником уже совершённого поступка, а затем отказ от него и раскаяние. Возникает диссонанс между тем, каким он себя воспринимал до и после инициированного конфликта. Для создания этих ситуаций мы использовали приём «обнажение проблемы» и дилемму «каким же быть?».

**Эмиль Ш.** нарисовал маркером на свежеекрашенной стене учебного кабинета математики узнаваемый профиль доброго, а потому любимого всеми в школе учителя ОБЖ, но, главное, отказался признаваться в совершённом поступке. В этой ситуации было решено, что все внесут определённую сумму и публично извиняться перед учителями ОБЖ и математики. Эмиль был поставлен в ситуацию морального выбора: признаться или оставить всё как есть. Несмотря на то,



что никто из класса не высказал недовольства трусливым поведением одноклассника, как и необходимостью возмещать убытки, было очевидно, что Эмиль страдает от осуждения одноклассников. Тем самым была создана основа для внутренней активности: осознания, переосмысления и исправления своего негативного поведения посредством инициирования конфликта. Необходимым условием ПРК стал настрой класса.

Если же конфликт возникает естественным образом, то важно выявить, какой характер, позитивный или деструктивный, он имеет. Так, конфликты, которые касаются самооценки или изменений статуса старшеклассников, потенциально деструктивны, поскольку заставляют участников определять конфликт как «строгое соперничество или конфликт типа «выигрыш-проигрыш» (М. Дойч). Вероятность деструктивного процесса также обуславливают попытки принуждения или необоснованные угрозы, в целом любые конфликтогены. Следует определить, между кем происходит конфликт (учитель-ученик, ученик-ученик и т.д.) и выявить мотивы (самоутверждение, общее коллективное дело и др.). Целесообразно соотнести мотивацию конфликтующих с инцидентом, обычно выталкивающим конфликт на поверхность. Возвращение к истокам конфликта может показать, что иногда произошло обычное недоразумение, может быть, конфликт снимется сам собой.

Ведущий интерес в диссертации был направлен на деструктивный конфликт, который следует немедленно предотвращать, если: 1) наряду с негативными эмоциями (гнев, обида, страх, злоба, раздражение, унижение и т.д.) присутствуют *агрессивные действия* (психологическое подавление, физическое воздействие и др.) и существует угроза здоровью и жизни его участников; 2) происходит *эскалация или расширение конфликта* (вовлекаются другие участники, появляются новые проблемы, растет число прецедентов и агрессивных действий и пр.).

Поскольку конфликт содержит внутреннюю и внешнюю составляющие, то для его продуктивного разрешения необходим анализ не фактического поведения в конфликтной ситуации, а понимание себя и других участников на «значенческом» уровне, когда происходит осознание внутренней причины, стоящей над конфликтом. Поняв конфликт на высших смысловых уровнях, старшеклассник может предпринять действия, не связанные с внешним конфликтом, но непосредственно направленные на его внутреннее содержание для исключения ситуации послеконфликта. Нередко деструктивный конфликт становится средством негативной самореализации старшеклассников. В связи с этим основным механизмом перевода деструктивного конфликта в позитивное русло является положительная самореализация воспитанников в общественно полезной практике. Это позволяет разрешить конфликт как во внутреннем плане, так и на уровне

фактического поведения конфликтующих. Подобный механизм реализуется в индивидуальном порядке. Непосредственно обучать способам перевода деструктивного конфликта в позитивное русло невозможно, однако возможно посредством педагогической помощи и поддержки облегчить нахождение личностных смыслов конфликта и выработать у воспитанника умение быстро ориентироваться в смысловом содержании конфликта.

**Сергей К.** выступал инициатором периодической публичной словесной травли **Альберта Д.**, который был умным, старательным учеником, но не имел авторитета среди сверстников, т.к. не мог постоять за себя ни физически, ни психологически и поэтому постоянно являлся предметом их постоянных насмешек и придилок.

Анализ деструктивного по содержанию конфликта позволил, опираясь на предложенную нами типологизацию, определить конфликт неадекватной самооценки (заниженной) Альберта Д. и негативного самоутверждения Сергея К. Столкнувшись с подобной жизненной метаморфозой, мы в первую очередь воздействовали на Сергея как неформального лидера. На первых порах через свой предмет нам удалось заинтересовать Сергея, и он составил реальную конкуренцию Альберту своими блестящими ответами на семинарских занятиях. Одноклассники были удивлены интеллектуальными способностями того и другого. В случае с Сережей посредством ситуации успеха были созданы условия для переключения его отрицательного самоутверждения в положительное, и в дальнейшем предоставлена возможность поддерживать желаемый статус в социально приемлемой форме: к примеру, его увлечения спортом, как оказалось, разделяли многие, и он смог проявить себя в качестве лидера в школьной команде старшеклассников по волейболу. Старшеклассник нуждался в реализации созидательных потребностей и подтверждении своей уникальности. Успешному в спорте, не лишенному и других способностей, ему хотелось проявить себя и в школе в среде одноклассников, но ничего другого, кроме самоутверждения за счет унижения и оскорбления более слабого ему не представилось. В ситуации с Альбертом, находящимся длительное время в затяжном внутриличностном конфликте, был применен приём моральной поддержки и укрепления в собственных силах. В ходе уроков и во внеучебной деятельности создавались педагогические ситуации, где Альберт мог проявить себя с наилучшей стороны. Обретя веру в собственные силы, Альберт смог преодолеть собственное равнодушие к происходящему вокруг него. Замечая уважение товарищей и учителей, он стал расти и в своих глазах, пробудилось чувство собственного достоинства. Альберт, наконец, поверил в свои силы. Но переосмысление ценностей постепенно происходило и на коллективном уровне: менялись настрой класса, общественное мнение, внутригрупповые отношения.

Итак, в ходе продуктивного разрешения и позитивных, и деструктивных конфликтов следует учитывать социокультурную среду. Лидеры, настрой коллектива и др. могут облегчить или помешать ПРК. В некоторых социальных контекстах старшеклассник может быть воспринят как «слабак», «трус», если попытается развить кооперативные отношения или же, напротив, встретит одобрение и признание.

Несмотря на то, что вопрос определения *критериев разрешения конфликтов* представляет собой междисциплинарную задачу, до настоящего времени он основательно не исследован. В диссертации мы подробно описываем имеющиеся на это счёт в науке наработки (А.А. Крылов считает, что ПРК происходит в том случае, если участники находят решение проблемы в результате согласия; И.С. Пилипец – если присутствуют продвижение, личностный рост и др.). С учётом обозначенных нами позиций, *критериями ПРК* выступают уровень понимания конфликта воспитанниками и развитость их ценностно-смысловой сферы.

Конфликт – это сильный инструмент воспитания и в то же время очень опасный, поскольку он сам является рискованной ситуацией, требующей предельного напряжения интеллектуальных, эмоционально-психических и физических сил (по В.А. Сухомлинскому, конфликты являются «подводными камнями педагогического процесса»). Поэтому педагог должен использовать его крайне осторожно, по возможности предвидя *факторы риска*, представляющие собой условия и обстоятельства, которые могут существенно осложнить работу, либо привести к негативным результатам (В.И. Загвязинский). Так, позитивный конфликт может потерять педагогически управляемый характер и стать деструктивным или же усилится деструктивность негативного конфликта. Это возможно в том случае, если переживания приводят: 1) не к раскаянию и желанию изменить себя, а к запуску внутренних защитных механизмов (самообман, дискредитация, вытеснение и др.); 2) к нервным срывам, психозу и т.д.

Во **второй главе** «*Модель формирования готовности старшеклассников к продуктивному разрешению конфликтов*» определена сущность понятия «готовность к продуктивному разрешению конфликтов», представлены особенности её содержания; приведены идеи, составившие основу модели, разработан критериально-оценочный инструментальный формирования готовности старших школьников к ПРК.

В психолого-педагогической литературе понятие "готовность" рассматривается как установка (Д.Н. Узнадзе); смысловая установка (А.Г. Асмолов); способность (С.Л. Рубинштейн); психическое состояние (Н.Д. Левитов.); качество, свойство личности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович) и т.д.

Опираясь на подход к сущности понятия готовности к ПРК как смысловой установки, под готовностью к продуктивному разрешению конфликтов мы понимаем *установку, возникающую в результате появления способности соотносить внутреннюю и внешнюю стороны конфликта, намечать план действий*

*и владеть инструментарием ПРК.* Принимая во внимание интегративную сущность готовности старшекласников к ПРК, мы определяем её структуру как единство *мотивационного, когнитивного, содержательного и рефлексивного компонентов.* Для оценки сформированности готовности старших школьников к ПРК выбраны следующие показатели, соотнесённые с её структурно-содержательными компонентами:

- *мотивационный:* интерес к освоению разных способов ПРК; *стремление* не избегать, а разрешать конфликты; *желание* преодолевать страх отвержения и неуспеха в деятельности, направленной на продуктивное разрешение конфликта;

- *когнитивный:* наличие и степень владения *знаниями* о типах конфликтов, механизмах их возникновения, развития и разрешения, способах ПРК;

- *операциональный:* умения видеть *разные варианты* разрешения конфликта и проявлять *находчивость* в определении способов его продуктивного разрешения, владеть своим эмоциями, осваивать ценностные смыслы конфликта, преодолевать негативные переживания; использовать *стратегии и тактики* поведения в конфликте, адекватные ситуации и внутреннему миру участников; улавливать психологические состояния других и правильно на них реагировать;

- *рефлексивный:* умения *понять и оценить* поведение в конфликте (свое и других участников), осуществить *ретроспекцию* (что сделано, что не сделано).

Эти показатели характеризуют готовность старшекласников к ПРК на разных уровнях: *минимальном, достаточном и высоком.* Так, к примеру, о *минимальном уровне* сформированности *мотивационного компонента* свидетельствует отсутствие интереса к освоению способов ПРК, старшекласник не видит их применения в своей жизни, стремится, даже если это необоснованно, избегать конфликтных ситуаций, а не разрешать; преобладание мотивов страха отвержения и неуспеха в деятельности, направленной на ПРК. *Достаточный уровень* характеризуется выраженным интересом к освоению способов ПРК, школьник считает, что они пригодятся в жизни; возникновением стремления не только избегать, а если это необходимо и разрешать конфликты, но в сложных ситуациях требуется помощь в ПРК; желанием преодолеть страх быть отверженным и неуспешным в деятельности, направленной на ПРК. *Высокий уровень* мотивационного компонента проявляется в присутствии интереса к освоению способов ПРК как к средству развития своей личности, обеспечивающему возможность положительного самовыражения и самосовершенствования; в стремлении к самостоятельному ПРК, в преобладании мотивов достижения успехов и стремления к принятию в конфликтном

взаимодействии. В диссертации подробно описываются уровни всех компонентов готовности старшеклассников к ПРК.

Структурно-содержательная модель формирования готовности старшеклассников к ПРК включает четыре блока. *Целевой блок* предусматривает развитие ценностно-смысловой сферы старшеклассников; *содержательный блок* раскрывает *принципы* формирования готовности старших школьников к ПРК: прогнозирования целесообразности педагогического вмешательства в конфликт; смысловой активности для создания новой ценностной позиции; индивидуально-личностного подхода к ПРК (создание персональных программ воспитания с учётом потенциала воспитанников, нацеленных на положительную самореализацию, соотнесённых с индивидуальными и коллективными интересами); не навязывания, а предоставления возможности самим воспитанникам принять решение и взять на себя ответственность за личностный выбор, собственные действия, эмоции, чувства в конфликте; принципы независимой позиции и конфиденциальности. *Процессуальный блок* представлен системой механизмов, факторов и условий формирования готовности старшеклассников к ПРК, которые реализуются через следующие условные этапы. На первом, *смыслообразующем*, этапе происходит актуализация субъективного опыта перевода деструктивного конфликта в позитивное русло в ходе уроков литературы и истории. Второй этап, *смыслопреобразующий*, направлен на обретение индивидуального опыта ПРК посредством моделирования и проигрывания конфликтов в досуговой деятельности; третий этап, *смыслореализующий*, предполагает закрепление умений продуктивного разрешения конфликтов в повседневных межличностных отношениях через проектирование приёмов педагогического взаимодействия и оказания помощи и поддержки в разрешении конфликтов. *Оценочно-результативный блок* отражает компоненты и показатели для оценки эффективности формирования готовности старшеклассников к ПРК; предполагаемый результат.

**Третья глава** «*Опытно-поисковая деятельность по проверке эффективности модели формирования готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов*» посвящена практической реализации модели формирования готовности старших школьников к ПРК и интерпретации полученных результатов.

Для оценки уровня сформированности готовности к ПРК мы отобрали следующие методы. На изучение *мотивационной* сферы старшеклассников направлены тесты А. Мехрабиана: 1) на измерение мотивации достижения (ТМД),

диагностирующий два обобщённых устойчивых мотива: мотив стремления к успеху и мотив избегания неудачи; 2) мотивации аффилиции: стремление к принятию (СП) и страха отвержения (СО). Знания о конфликтах оценивались с помощью составленных нами письменных тестов и проблемных заданий на материале уроков истории, литературы и МХК; *операциональный* и *рефлексивный* компоненты готовности отслеживались посредством теста коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха), опросника К.Н. Томаса «Стратегии поведения в конфликте»; анкетирования и экспертной оценки педагогов, разработанных нами диагностических конфликтных ситуаций.

Опытно-поисковая работа осуществлялась в три этапа. На *констатирующем* этапе был установлен исходный уровень сформированности готовности старшеклассников к ПРК. Выбор параллели для осуществления ОПР обусловлен скорее не высокой степенью конфликтности школьников, а деструктивностью возникающих межличностных конфликтов. В мотивационной сфере воспитанников преобладали мотивы стремления избегать неудачи (70%) и страха быть отверженным (60%). В процессе наблюдения и анализа экспертных оценок сделан вывод о незрелости умений ПРК. Анализ познавательных тестов, проблемных заданий и диагностических конфликтных ситуаций показал недостаточность знаний, отсутствие у воспитанников умений варьировать стратегии поведения в зависимости от ситуации, преобладание стратегий соперничества и ухода. Обобщение результатов диагностики позволило сделать вывод о преобладании минимального уровня готовности старшеклассников к ПРК.

На *преобразующем* этапе ОПР (с сентября 2007 по май 2009 гг.) осуществлялась практическая реализация модели формирования готовности старшеклассников к ПРК. Она выполнялась в определённой логике в три взаимодополняющих этапа. На первом, *смыслообразующем*, этапе в содержание уроков гуманитарной направленности был включён конфликтологический анализ художественных произведений и исторических фактов, способствующих овладению старшими школьниками знаниями о конфликте. Возможности уроков весьма ограничены, поэтому основное внимание в ОПР мы уделяли использованию реальных ситуаций, возникающих и на уроках, и во внеклассной деятельности, чтобы ввести старшеклассников в смысл конфликта. В процессе обучения литературе использовался метод интегрированного литературоведческого и конфликтологического анализа эпизода (предложен Т.А. Марицин). В диссертации он показан на примере произведений А.С. Пушкина «Евгений Онегин», М.Ю.

Лермонтова «Герой нашего времени», А.И. Куприна «Гранатовый браслет» и др. Анализ конфликта предполагал выявление в его структурно-динамических характеристиках характера, перспективы развития. Старшеклассникам предлагались следующие вопросы: Удалось ли перевести деструктивный конфликт в позитивный? Каким образом это было осуществлено? Возможно ли было в данной ситуации воспользоваться другими приёмами? Если да, то опишите их. Приходилось ли вам встречаться с похожей ситуацией? Какой выход нашли вы? В позитивном конфликте анализировались результаты, возможности его перехода на деструктивный уровень.

В ходе знакомства с историческими личностями на занятиях по истории применялся приём *«сравни две личности»*, который основывался на том, что в биографические сведения включались факты, которые позволяли определять индивидуальный стиль поведения в конфликте и показывать преимущества продуктивных моделей. Так, использование толерантности, доброжелательности, профессионализма в сочетании с требовательностью к себе А.М. Коллонтай создавало обстановку благоприятного межличностного взаимодействия. А вот личностей, подобных Н.С. Хрущёву, конфликтологи относят к категории трудных в общении. Описание его поступков в той или иной конфликтной ситуации убеждало в деструктивности его позиции в некоторых из конфликтов. Приём *«разреши конфликт»* заключался в том, что школьникам предполагалась проблемная ситуация, суть которой заключалась в том, что они должны были предложить возможные варианты разрешения конфликта. Происходило совместное обсуждение, после которого учитель озвучивал способ разрешения конфликта, который был применён на самом деле. К примеру, эпизод, когда губернатор Саратовской губернии П.А. Столыпин оказался перед бушевавшей толпой, причём на него пошел «дюжий парень с дубиной». Не растерявшись в этой конкретной конфликтной ситуации, реформатор *бросил ему шинель: «Подержи!» Парень опешил, послушно подхватил шинель и выронил дубину.*

На втором, *«смыслопреобразующем»* этапе, в ходе досуговой, внеклассной деятельности осуществлялись моделирование и проигрывание конфликтных ситуаций. Мы делили школьников на микрогруппы и предлагали определённую ролевую позицию в конфликте, опираясь на которую участники разрабатывали программу деятельности по разрешению конфликта. Иногда в проигрывании конфликта участвовали несколько школьников, остальные же являлись наблюдателями. Использовался приём *«многократное проигрывание конфликтной ситуации»*, который позволял обмениваться ролями, предлагать и сравнивать разные

варианты разрешения конфликта. Непременным условием являлось совместное обсуждение и анализ конфликтной ситуации по тем же проблемным вопросам, что и на учебных занятиях по гуманитарным предметам. Некоторые сценарии моделирования, проигрывания и разрешения конфликтных ситуаций описаны в тексте диссертации.

На третьем, *смыслореализующем*, этапе осуществлялся перенос приобретённых навыков ПРК в план жизненных коллизий старшеклассников. В диссертации анализируются особенности и трудности ПРК в среде старшеклассников в зависимости от разных типов конфликтов. Так, в проектировании позитивного конфликта учителю нужно учитывать, что его замысел может не реализоваться и более того, спровоцировать непонимание и новый конфликт. Например, специальным образом смоделированная ситуация, когда **Инна С.** обладала потенциалом способной ученицы, но в силу разных причин не стремилась его раскрыть. Действия педагога были направлены на вызов внутриличностного конфликта, стимулирующего смысловую активность. Этот приём действенен только в том случае, если между учителем и воспитанником возникли доверительные отношения и для старшеклассника мнение и отношение к нему учителя является важным. Но Инна воспользовалась психологической защитой и обратилась за поддержкой к родителям. Только откровенный разговор, неприятный, но позволивший прояснить позицию педагога, создал основу для моральной дилеммы, либо «выпрашивать» оценку, либо самой трудиться. В дальнейшем поведение Инны изменилось, воспитательная цель была достигнута. Особенностью процесса является невозможность абсолютного положительного прогноза развития и деструктивного конфликта.

На *контрольном* этапе ОНР был проведён повторный срез (май 2009 г.), в процессе которого было установлено: из 52 старшеклассников, принявших участие в опытно-поисковой работе, 60 % повысили исходный уровень *мотивационного* компонента, из них 21,5 % старших школьников изменили исходный уровень готовности с достаточного на высокий, 38,5 – с минимального на достаточный; 82,6 % повысили исходный уровень *когнитивного* компонента, из них 26,9 % - с минимального на достаточный, 55,7% - с достаточного на высокий; 49,9 % повысили исходный уровень *операционального* компонента, из них 26,9 % - с минимального на достаточный, 23% - с достаточного на высокий; 30 % повысили исходный уровень *рефлексивного* компонента, из них 20 % - с минимального на достаточный, 10% - с достаточного на высокий. Некоторые старшеклассники повысили уровень своей готовности лишь по отдельным показателям. Понижение или отсутствие положительных изменений отмечено не было. Несмотря на то, что достичь существенных сдвигов в поведении старшеклассников сложно, изменилось



коллективное сознание, общественное мнение и лидеры. Речь идёт не о «бесконфликтности», а о том, что в целом обострение эмоциональных связей перестало приводить к резкой конфронтации в межличностных отношениях.

**В заключении** диссертационного исследования изложены основные выводы:

1. Конкретизация понятия готовности к деятельности применительно к ПРК позволила определить её как установку, возникающую в результате появления способности соотносить внутреннюю и внешнюю стороны конфликта, намечать план действий и владеть инструментарием ПРК; структура исследуемой готовности представляет собой единство четырёх её компонентов: мотивационного, когнитивного, операционального и рефлексивного.

2. Формирование готовности старшеклассников к ПРК – это непрерывное движение: от осмысления внутреннего плана конфликта к осознанию внешнего и обратно, к углубленному пониманию его внутренней составляющей с помощью личностных приращений (обогащённой системы ценностей, способностей, личностных свойств и т.д.), соотносящих две стороны конфликта (внутреннюю причину и внешнее её проявление). Механизм основан на выявление общих устремлений, заинтересованности в ПРК, поиске компромисса в несовпадающих позициях, в ряде случаев либо переубеждение другого, либо ретроспекция - переосмысление своего опыта, предвиденье возможных последствий и т.д. Педагоги, руководствуясь принципами прогнозирования целесообразности педагогического вмешательства в конфликт, смысловой активности, индивидуально-личностного подхода, ненавязывания, а предоставления возможности самим воспитанникам принять решение и взять на себя ответственность, независимой позиции и конфиденциальности, осуществляют формирование готовности старшеклассников к ПРК в логике процессов смыслообразования. Ведущим фактором, обеспечивающим успешность этого процесса, является личность конкретного педагога, его индивидуальные качества, педагогический опыт и т.п.

3. Практическая реализация модели формирования готовности старшеклассников к ПРК обеспечивается следующими средствами: включение в содержание уроков гуманитарных предметов конфликтологического анализа художественных произведений и исторических фактов, моделирование и проигрывание конфликтов в ходе досуговой деятельности, проектирование в позитивном и деструктивном конфликтах приёмов педагогического взаимодействия и оказание помощи и поддержки школьникам в ПРК.

4. Потенциал педагогического механизма ПРК раскрывается в ценностно-

развивающей среде через обеспечение в позитивном конфликте ситуаций свободного личностного выбора и самостоятельной ответственности, в деструктивном – самореализации в общественно полезной практике. Выбор конкретных приёмов и способов (обнажение проблемы, дилемма «каким же быть?», обеспечение ситуации успеха, обращение к лидерам и др.) зависит от направленности конфликта (позитивный, деструктивный), включённых в него участников (учитель-ученик, ученик-ученик и др.) и его мотивов (самоутверждения, неадекватной самооценки, восстановление справедливости и др.)

5. Анализ и интерпретация результатов ОНР свидетельствуют об эффективности использования в качестве инструментов воспитания позитивных и деструктивных по содержанию конфликтов с целью формирования готовности старших школьников к ПРК благодаря развитию их ценностно-смысловой сферы.

#### **Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:**

1. Наумова Л.Д. Формирование готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов / Л.Д.Наумова // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО, 2009. №10 (67). С.48-59. **(издание, рекомендованное ВАК).**
2. Наумова Л.Д. Дискуссия как средство формирования готовности школьников разрешать межличностные конфликты / Л.Д.Наумова // Компетентностный подход к развитию личности: материалы всероссийской научно-практической заочной конференции (Нижевартовск, 21 мая 2006 г.) / отв. ред. Е.В. Гончарова. Нижневартовск: Нижневарт. гуманит. ун-та, 2007. С. 74 - 80.
3. Наумова Л.Д. Обучение учащихся приемам активного слушания как средство продуктивного разрешения конфликтов / Л.Д.Наумова // Альманах современной науки и образования. Тамбов: «Грамота». 2007, № 1, С. 168 - 170.
4. Наумова Л.Д. К вопросу о предупреждении детско-подростковой агрессивности / Л.Д.Наумова // Альманах современной науки и образования. Тамбов: «Грамота». 2007. № 5. С. 153 - 155.
5. Наумова Л.Д. Конфликтологическая подготовка руководителя образовательного учреждения / Л.Д.Наумова // Специфика образования взрослых в условиях социокультурного развития регионов: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Часть I Тюмень: ТОГИРРО, 2007. С. 52 - 54.
6. Наумова Л.Д. Роль спецкурса в формировании конфликтной компетенции учащихся старших классов / Л.Д.Наумова // Образование и культура как фактор развития региона: материалы всероссийских Менделеевских чтений. Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2007. С. 173 - 174.
7. Наумова Л.Д. Компетентностный подход как условие формирования у старших школьников готовности к продуктивному разрешению конфликтов и поведению в сложных жизненных ситуациях / Л.Д.Наумова // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы V всероссийской научной конференции, посвященной 75-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2007. С. 58 - 64.
8. Наумова Л.Д. Элективный курс для предпрофильного обучения «Эффективное общение и

- конфликты»: учебно-методическое пособие для учителя / Л.Д.Наумова Тюмень: МОУ ГИМЦ, 2008. 50 с.
9. Наумова Л.Д. К вопросу об определении понятия «конфликт в педагогическом процессе»/ Л.Д.Наумова // Альманах современной науки и образования. Тамбов: «Грамота». 2009, № 4. С. 120 - 122.
  10. Наумова Л.Д. Диагностика готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов / Л.Д.Наумова // Актуальные вопросы современной науки: материалы IV-ой международной интернет-конференции // под ред. Г.Ф. Гребенщикова. М.: «Спутник+», 2009. С.84-89.
  11. Наумова Л.Д. Специфика и потенциал дисциплин гуманитарного цикла в подготовке учащихся старших классов к продуктивному разрешению конфликтов / Л.Д.Наумова // Актуальные вопросы модернизации российского образования: материалы II-ой международной интернет-конференции. / под ред. Г.Ф. Гребенщикова. М.: «Спутник+», 2009. С.118-122.
  12. Наумова Л.Д. Особенности возникновения, развития и разрешения юношеских конфликтов / Л.Д. Наумова // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. Тюмень: ТОГИРРО, 2009. С.21-23.